

Veiledning som redskap
i profesjonell utvikling

Sissel Østrem

Veiledning som redskap i profesjonell utvikling

Om yrkesfaglig veiledning
for lærere

GAFFELEN DAMM
AKADEMISK

© CAPPELEN DAMM AS 2015
ISBN e-bok: 978-82-02-63367-7

ISBN trykt bok: 978-82-02-48243-5

1. utgave, 2. opplag 2017

Materialet i denne publikasjonen er omfattet av åndsverklovens bestemmelser. Uten særskilt avtale med Cappelen Damm AS er enhver eksemplarframstilling og tilgjengeliggjøring bare tillatt i den utstrekning det er hjemlet i lov eller tillatt gjennom avtale med Kopinor, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Omslagsdesign: Anna Salander
Sats: Bøk Oslo AS
Trykk og innbinding: AIT Bjerch AS 2017

www.cda.no
akademisk@cappelendamm.no

Forord

Å skrive en bok er ikke bare en ensom affære. Jeg vil derfor takke kolleger som har gitt meg innspill underveis i prosessen.

Særlig vil jeg takke forlagsredaktør Katinka Lønne Christiansen som har vært en kritisk venn under hele forløpet. Skarpt er gjestens blikk, heter det, og Katinka har vært i stand til å se det jeg selv ikke umiddelbart var i stand til på egen hånd. Innholdet i boka må jeg likevel selv påta meg ansvaret for helt alene.

Stavanger, februar 2015

Sissel Østrem

Innhold

Forord	5
---------------------	---

Veiledning som redskap i profesjonell utvikling - om yrkesfaglig veiledning for lærere	13
---	----

DEL I

Kapittel 1

Profesjon, profesjonalisering og yrkesfaglig veiledning	23
Profesjoner	24
Mestring i og av lærerarbeidet	29
Evidensbasert og skjønnsbasert yrkesutøvelse	31
Veiledning med og om	32
Formalisert veiledning	35
Yrkesfaglig veiledning	36
Didaktikk og veiledning som didaktiske møter	38
«Stillasiserende» veiledning	39

Kapittel 2

Veiledning som didaktisk yrkesfaglig virksomhet - teoretiske blikk	42
Situert læring	43
Medierende redskaper	46
Arbeidskrav	50
Språk som medierende redskap	50
Teori - praksis	52
Mening og betydning	54

Kapittel 3

Gjennomføring av veiledningssamtaler	60
Veiledningssamtaler som sjanger	62
Roller	62
Nærhet og distanse	65
Komplementære roller	67
Modellmakt og kameleoneffekten	68
Den nærmeste utviklingssonen	69
Forberedelse	71
Muntlig og skriftlig språk som medierende redskap	72
Dialog	73
Didaktiske temaer og struktur	76
Innramming	76
Omramming	76
Struktur i yrkesfaglige veiledningssamtaler	78
Vegg til vegg eller det eksemplariske prinsipp?	79
Avslutningen og veien videre	79

Kapittel 4

Veiledningsmodeller og refleksjon	81
Modeller	82
Stadieteorier	83
Lærlingmodellen	85
Kompetansemodellen	86
Handlings- og refleksjonsmodellen	88
De tre modellene og deres teoretiske begrunnelser	90
Refleksjon som fenomen og handling	93
Den refleksive vendingen	95

DEL II*Kapittel 5*

Å være praksislærer - lærerutdanner og lærer	103
Organisering og vilkår	106
Programplanene for praksis	108
Det nasjonale rammeverket for høyere utdanning	110
Program og læreplaner	111
Studentperspektiv på praksis	116
Erfaring som mulighet	118

Kapittel 6

Veiledning i lærerutdanningens praksisperioder

- å balansere mellom ulike hensyn	122
Praksislæreres kompetanse	123
Veiledning i praksis.....	124
Uttrykte forventninger	125
Førveiledning	128
Å forutsi.....	128
Forberedelse	129
Et nybegynnerrepertoar	130
Perspektiv i førveiledning.....	132
Det eksemplariske prinsipp.....	133
Avslutning om førveiledning.....	134
Råd	134
Observasjon	136
Strukturert observasjon	137
Ustrukturert observasjon.....	138
Videoobservasjon.....	139
Etterveiledning.....	141
Gjennomføring av etterveiledning.....	142
Avslutning av etterveiledning	143

Kapittel 7

Vurdering mellom utvikling og kontroll	144
Mestring – en gjensnitt	145
Vurdering.....	146
Formativ vurdering og tilbakemeldinger.....	147
Summativ vurdering	150
Utvikling av kriterier.....	152
Intersubjektivitet.....	153
Betydningen av felles standarder.....	154
Å stryke studenter	156
Skikkethetsvurdering	158
Tvilsmelding.....	159

DEL III*Kapittel 8*

Hvem er de nyutdannede lærerne, og hvorfor tilbudet om å delta i veiledning?	165
Egenskapsforklaringer og relasjonelle forklaringer	167
Overgangen mellom utdanning og yrke – sjokk eller grensekryssing?	169
Grensekryssing	171
Læringens retning	173
Et kort historisk tilbakeblikk på tiltaket med veiledning	173
Hensikten med veiledning	175
Rekruttering	176
Frafall	176
Hvem skal være veileder?	177
Fadder eller veileder?	178
Hva har nyutdannede lærere behov for å snakke om i veiledningen?	182

Kapittel 9

Veiledning med nyutdannede lærere	184
Veiledning i grupper	184
Forberedelse til veiledningssamtaler	187
Fokustid i veiledningen	187
Det nasjonale rammeverket for veilederutdanning	190
Praksis	191
Læringsutbytte	191
Organisering av veiledningssamtalene	193
Koreografi	193
Vurderingskriterier for praksis – «veiledning for nyutdannede lærere»	195
Invitasjoner	197

Kapittel 10

Veiledning, kontekst og nasjonale standarder	203
Veiledningens muligheter og begrensninger	203
Konteksten som veiledning er en del av	206
Et tidsbilde	207

Vurdering og sertifisering.....	209
England.....	210
Skottland.....	210
Tilbakemeldinger	215
To motstridende syn på profesjonalisering	217
Et kontinuum mellom skråsikkerhet og total usikkerhet	219
Epilog	221
Litteratur	223
Stikkord	235

Veiledning som redskap i profesjonell utvikling – om yrkesfaglig veiledning for lærere

Når vi deltar i yrkesfaglig veiledning, setter vi oss noen ganger ned i et stille rom der andre ikke kan nå oss, og der handlingstvungen i yrkesutøvelsen legges til side for ei stund. Det er ikke et bønne- eller meditasjonsrom, men et rom for ulike stemmer som uttrykker behov, synspunkter, argumenter eller perspektiver på relevante yrkesfaglige spørsmål. Vi sitter derfor ikke bare der, men uttrykker oss ved hjelp av ord, gester og mimikk for å forstå, dele, utveksle, foreslå, kritisere og støtte hverandre i sakene som veiledningen handler om. I andre tilfeller skjer den yrkesfaglige veiledningen ved at vi viser, observerer, modellerer og øver i praktiske situasjoner. Rommene er da som regel alt annet enn stille, og det skjer mye på en gang. Likevel snakker vi om det som skjer, bør skje eller burde ha skjedd. Det er handlinger i ulike rom denne boka handler om, og da hovedsakelig språkhandling. For språk er både et uttrykk for tanker og noe som skaper tanker. Tenkning og handling er gjensidig avhengig av hverandre i virksomhetsteorien, og ifølge Vygotskij (2001) er språk vårt viktigste redskap i utviklingen av bevisstheten. Språket vi bruker i veiledningssamtaler, vil av den grunn bli belyst gjennom hele boka.

Innledning til boka

Dette er en bok om yrkesfaglig veiledning med lærere i skolen, og jeg gjør ingen forsøk på å dekke veiledningsfeltet i hele sin bredde. Ei heller gjør jeg forsøk på å tilpasse yrkesfaglig veiledning til andre profesjonsgrupper enn lærere.

I boka henvender jeg meg til mennesker som skal utdanne seg til å bli veiledere, og boka tilhører derved sjangeren lærebok. En lærebok vil skille seg fra annen faglitteratur ved at forfatteren velger ut og retter oppmerksomheten mot det mest sentrale innenfor et fagområde med tanke på å utvikle lesernes bevissthet og kompetanse innenfor de rammene som formaliserte utdanninger er plassert i. Bak valgene står alltid én eller flere forfattere, og det kan alltid diskuteres om valgene dekker det mest sentrale eller relevante for fagfeltet. Blant annet vil dere se at denne boka ikke har noe eget kapittel om kommunikasjon, slik vi vanligvis finner i lærebøker om veiledning. Likevel handler boka mest av alt om kommunikasjon.

I boka er *lærere* brukt om alle som arbeider med elever og deres utvikling i skolealder. Dere som lesere av boka har fullført en lærerutdanning – en profesjonsutdanning – som sikrer at dere er verdige til å bruke yrkestittelen *lærer*. Dere har en spesifikk kunnskap med dere fra utdanning og erfaringer i yrkesutøvelsen. Denne kunnskapen kan alltid utvikles når den blir brukt i møte med andre, slik veiledning legger til rette for.

I boka tilpasser jeg meg de norske realitetene, der staten uttrykker forventning til lærerutdanningsinstitusjonene om å tilby veilederutdanning både til praksislærere i lærerutdanningene og til veiledere for nyutdannede lærere. Veiledere i slike sammenhenger vil trenge en annen bakgrunn enn veiledere i for eksempel helse- eller sosialvesenet, fordi sakene som læreryrket krever innsikt i, er av en annen karakter enn yrkesfaglige temaer i andre yrker. Læreres særskilte profesjonskunnskap kan betegnes som didaktikk, og av den grunn kan vi derfor snakke om didaktisk veiledning. Læreres yrkesfelt

er med andre ord ordnet rundt didaktiske spørsmål, og da vil den yrkesfaglige veiledningen også ta sikte på å belyse slike spørsmål.

Mye veiledningslitteratur har vært opptatt av relasjonen mellom veileder og veisøker, og understreker betydningen av tillit, trygghet, åpenhet, ærlighet og respekt. Slike forhold mellom personer er selvsagt viktig i alt pedagogisk arbeid, men hvis forholdet mellom personer er i forgrunnen, kan relasjonen til arbeidsoppgavene og spørsmålet om kvalitet i arbeidet lett komme i bakgrunnen. I denne boka plasserer jeg de didaktiske sakene i forgrunnen og bygger på antakelsen om at deltakerne i veiledningen har felles interesser for å utvikle kvalitet i arbeidet. Viljen til å undersøke og sette ord på arbeidets karakter, utvikling og utførelse er gjennom en slik forståelse med på å bygge gode relasjoner mellom kolleger uten at de personlige relasjonene gjøres til en forutsetning for god veiledning, og til noe som må ordnes opp i før den egentlige veiledningen kan ta til.

I boka betrakter jeg lærere som en profesjonsgruppe, og derfor er det kollektive hensyn til kvalitativt godt arbeid som bør få oppmerksomhet i den yrkesfaglige veiledningen. Slik sett får veiledere et stort ansvar på vegne av profesjonsgruppen, samtidig som de også må ivareta individuelle hensyn når det gjelder veisøkeren. Profesjonsperspektivet kontra individperspektivet kommer til uttrykk i det første kapitlet, der forholdet mellom profesjon og individ blir behandlet. Dette blir også tatt opp igjen i det siste kapitlet.

Som lærebok tilpasset norske realiteter om veilederutdanning for lærere vil nok denne boka skille seg fra mye annen veiledningslitteratur. Den mangler mange mulige innfallsvinkler til veiledningsfeltet, mens den dyrker andre utvalgte perspektiver. For å kunne orientere seg bredere kan kildehenvisningene i denne boka være til hjelp, og jeg har bevisst valgt kilder som jeg tror kan informere og inspirere dere som framtidige veiledere til videre lesing. Jeg tar for eksempel ikke opp nettbasert veiledning, men holder meg til den klassiske veiledningssamtalen der mennesker møtes ansikt til ansikt. Det er ikke fordi jeg mener nettbasert veiledning er mindre verdifull enn

ansikt-til-ansikt-veiledning, men den må nødvendigvis basere seg på skriftlig kommunikasjon og ville trenge andre perspektiver på veiledning enn de denne boka baserer seg på.

Boka inneholder en del eksempler som er hentet fra veiledning med studenter og lærere i skolen, og disse blir brukt for å illustrere viktige sider ved veiledning på arbeidsplassen. Som lesere blir dere oppfordret til å diskutere og ta stilling til disse eksemplene.

Å utøve veiledning er en viktig del av det å utvikle ferdigheter og bevisstgjøre seg om hva som kan ha betydning for god veiledning, og i boka er det av den grunn flere øvelser. Øvelsene er delvis egne konstruksjoner som jeg har brukt når jeg har vært ansvarlig for veilederutdanninger, og delvis er øvelsene hentet fra Lauvås, Lycke og Handals bok *Kollegaveiledning i skolen* (2004), med enkelte tilpassninger. Alle øvelsene oppfordrer også til bearbeiding av og diskusjon rundt erfaringene med dem.

Praktiske øvelser eller handlinger hviler alltid på bestemte teoretiske fundamenter. Veiledere må av den grunn være bevisst på eget ståsted og på begrunnelsene for de valgene de foretar gjennom arbeidsprosessene som veiledere. Derfor blir teoretiske perspektiver utledet, ikke som en motsetning til praksis, men som en nødvendig forutsetning for god praksis. Samtidig er praksis en forutsetning for utviklingen av teori.

Mitt teoretiske ståsted med hensyn til veiledning er hovedsakelig lagt til kapittel 2. En sosiokulturell forståelse for yrkesfaglig veiledning er imidlertid ikke den eneste gyldige, og mange konkurrerende teoretiske perspektiver kan være utgangspunkt for yrkesfaglig veiledning som fenomen. Her oppfordrer jeg dere som lesere til å orientere dere bredere for å kritisere og nyansere det bildet jeg framstiller.

Bokas inndeling

Lærerutdanningsinstitusjonene i Norge skal altså gi tilbud om veilederutdanninger for henholdsvis praksislærere i lærerutdanningene

og veiledere for nyutdannede lærere. Noen institusjoner velger å slå utdanningene sammen, mens andre holder dem separat og tilbyr spesialiserte utdanninger for henholdsvis praksislærere og veiledere for nyutdannede lærere. Boka er av den grunn tredelt. Den første delen henvender seg til alle framtidige veiledere, del II henvender seg spesielt til praksislærere, og del III spesielt til veiledere for nyutdannede lærere.

I løpet av skrivingen har jeg imidlertid blitt klar over at tematikken som blir tatt opp i de ulike delene, likevel kan være relevant for alle, særlig hvis vi ser læreres profesjonelle utvikling som et kontinuum. Det vil si at fullført lærerutdanning betraktes som det første steget i en livslang læreprosess, der ekspertise utvikles litt etter litt gjennom grunnutdanning, erfaring i yrkesutøvelsen, deltakelse i veiledning, diverse kurs, seminarer, internundervisning og poenggivende etterutdanning. Innsikt i hva som foregår i lærerutdanningene og i overgangen mellom utdanning og yrke, kan uansett være viktig for alle veiledere, uavhengig av om de skal veilede studenter i et lærerutdanningsforløp eller nyutdannede kolleger i overgangen mellom utdanning og yrke. Jeg har likevel valgt å opprettholde skillet mellom de ulike delene, men viser for en stor del til kapitler eller perspektiver som kan være interessante for alle, gjennom hele boka. Av den grunn har også boka fått et stikkordregister som gjør det mulig å finne ut hvor sentrale betegnelse og begrep er brukt på ulike steder.

Faglig diskusjon

Som i all pedagogisk og didaktisk virksomhet er det en rekke spørsmål i denne boka som egner seg bedre til diskusjon enn som oppleste og vedtatte sannheter. Faglige diskusjoner forutsetter i så måte vilje til undring, åpenhet for andres synspunkter og evne til å dele egne tanker og standpunkter med andre, for igjen å gjøre dem til gjenstand for undersøkelse og kritikk. Det krever både mot og

ydmykhet på en gang. Framfor alt krever det et språk for å kunne analysere, vurdere og utvikle bevissthet om veiledning og yrkesutøvelsen sammen med andre.

Faglige diskusjoner er derfor noe annet enn de politiske debattene vi ser på fjernsyn eller hører på radio. Der ser det å vinne debatten ut til å være viktigere enn å få innsikt i sakene som debatten dreier seg om. Faglige diskusjoner kan være en del av profesjonsgruppers aktivitet for å overvåke seg selv. Den norske filosofen Harald Grimen (2008) har skrevet om behovet for indre overvåking blant profesjonsutøvere. Han viser da til en justis i arbeidet som bidrar til at omverdenen kan ha tillit til gruppen, og til at bevisstheten om yrkesetiske spørsmål innen gruppen kan utvikles. Åpenhet for andres synspunkter er viktig, men er ikke det samme som å akseptere alt. Det er ikke alle handlinger i veiledning eller læreryrket som er etisk forsvarlige. Men før vi kan ta stilling til etiske og moralske spørsmål, er vi nødt til å få innsikt i det grunnlaget som påstander, handlinger og verdier hviler på.

Å *utøve kritikk* betyr da ikke å kritisere hverandre, men å problematisere sakene og temaene som er relevante for å kunne utvikle god og forsvarlig yrkesvirksomhet. Dette er ingen privatsak, men berører hele yrkesgruppen. Pedagogen Erling Lars Dale (1993) var opptatt av det samme som Grimen, og gjennom sin kompetansemodell for lærere understreket han en kritisk innstilling som et kjennetegn ved profesjonelt arbeid blant lærere. Kritikken skal gjelde både individuell og kollektiv praksis, samt de formelle læreplanene som er gitt fra statlig hold.

I en veilederutdanning vil vi ha større muligheter for faglige diskusjoner enn i arbeidssituasjonen, der handlingstvingen er stor. Når vi arbeider med mennesker, har vi ikke anledning til å fryse situasjonene og si: Vent litt mens jeg tenker meg om. Eller: La meg diskutere dette med en kollega før vi går videre. I arbeidslivet må vi som lærere reagere der og da på situasjonene som oppstår, og valgene vi gjør, kan ofte være tynt faglige funderte. Samtidig kan intuitive handlinger vise seg både etisk forsvarlige og virkningsfulle i

ettertid. Men vi må undersøke med hvilken rett vi kan påstå det ene eller det andre. I utdanninger kan vi fryse påstander, eksempler og teoretiske perspektiver og si: La oss stoppe opp ved dette.

Ett av flere kjennetegn ved profesjoner er at de har noen felles standarder å vurdere arbeidet sitt opp mot. Å utvikle standarder og redskaper for å kunne vurdere god yrkesutøvelse burde ha gode betingelser i utdanninger. Diskusjonsoppgavene i denne boka er ment som bidrag til de faglige diskusjonene, der vi kan gå i dybden på sentrale spørsmål som gjelder yrkesutøvelsen, sette oss i stand til å skille godt fra dårlig og utvikle ny kunnskap om hva det vil si å utøve godt arbeid, og hva det kommer an på.

Alle eksemplene er utformet med bakgrunn i egne erfaringer som lærerutdanner, veilederutdanner, veileder og forsker. De er imidlertid omarbeidet for å beskytte kilder og for å sette temaer på spissen. I tilfeller der eksempler er publisert i faglitteraturen, er de gjengitt med kildehenvisninger.

Del I har fire kapitler som altså henvender seg til *alle* framtidige veiledere, uavhengig av om ansvarsområdet er lagt til lærerutdanning eller etter fullført utdanning. Det første kapitlet tar opp forhold ved profesjoner og hvordan yrkesfaglig veiledning kan bidra til profesjonaliseringen. Her blir også yrkesfaglig veiledning forsøkt klargjort og sett i motsetning til andre former for veiledning. Det andre kapitlet tar opp teoretiske perspektiver og hvordan veiledning som fenomen kan betraktes gjennom bestemte briller. Kapittel 3 omhandler veiledning som sjanger og trekker fram sentrale sjangerkjennetegn i yrkesfaglig veiledning. Samtidig behandles utførelse av yrkesfaglig didaktisk veiledning. Det siste kapitlet i denne delen presenterer tre ulike veiledningsmodeller som er brukt i forbindelse med yrkesfaglig veiledning for lærere. I den forbindelse blir også refleksjonsbegrepet utledet og diskutert.

Del II henvender seg spesielt til praksislærere og består av tre kapitler. Kapittel 5 handler om å være praksislærer og derved lærerutdanner, om betingelsene som praksislærere arbeider under, samt

om programplanene for høyere utdanning og hvilken didaktisk rasjonalitet de baserer seg på.

Kapittel 6 tar for seg veiledning i praksisperiodene, og her tar jeg utgangspunkt i syklusen til Lauvås og Handal (2014), med beskrivelser av førveiledning, observasjon og etterveiledning. Men kapitlet viser også til nyere forskning, både nasjonal og internasjonal, om hva som foregår i veiledningssamtalene i studentenes praksisperioder.

Kapittel 7 tar opp former for vurdering i lærerutdanningene, og hvordan praksislærere kan oppleve dilemmaer i vurderingsarbeidet når de både skal gi vurderinger som fremmer motivasjon for videre arbeid med egen utvikling, og samtidig gi realistiske tilbakemeldinger til både studenter og lærerutdanningsinstitusjon (formativ og summativ vurdering). I tillegg har vi den problematiske skikkethetsvurderingen, som er en oppgave for alle læreutdannere.

Del III henvender seg til veiledere for nyutdannede lærere, der kapittel 8 omhandler overgangen mellom utdanning og yrke, og hvordan veiledning med nyutdannede lærere har blitt en realitet i Norge. Her blir også forskning om nyutdannede læreres situasjon trukket inn.

Kapittel 9 handler om gjennomføring av veiledning. Her presenteres en rekke eksempler fra observerte veiledningssamtaler der sjangerkjennetegnene fra kapittel 3 blir aktualisert og diskutert. Både gruppe- og en-til-en-veiledning kan ha verdi, og både verdimessige og praktiske faktorer kan spille inn ved valg av den ene eller den andre tilnærmingen.

Kapittel 10 tar opp veiledningens muligheter og begrensninger, og i tillegg beskriver kapitlet praksis fra andre land, blant annet krav om re-sertifisering av lærerlisensen og bruk av nasjonale standarder som mål for lærerdyktighet. Ofte er slike systemer kombinert med veiledning. Foreløpig ser den norske virkeligheten annerledes ut, men likevel kan det være nyttig å forberede seg på det som kan komme.

Helt til slutt følger en prolog med et tilbakeblikk på innholdet i boka, men også med en særlig oppfordring til dere som utøvende veiledere om å bidra til å utvikle veiledningsfeltet videre.